proLékaře.cz | 4.11.2026

ODEZÍRÁNÍ A JEHO ROLE V INDIVIDUÁLNÍ LOGOPEDICKÉ INTERVENCI A VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

LIPREADING AND ITS ROLE IN INDIVIDUAL SPEECH THERAPY INTERVENTION AND EDUCATION OF INDIVIDUALS WITH HEARING IMPAIRMENT

PhDr. Lenka Doležalová, Ph.D.

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 9, 639 00 Brno – Staré Brno

Speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené, Šrámkova 1, Brno

dolezalova@ped.muni.cz, dolezalova@zsspbrno.cz



PhDr. Lenka Doležalová, Ph.D.

Abstrakt

Odezírání představuje jeden z komunikačních systémů osob se sluchovým postižením. Setkáváme se s ním při komunikaci s jedinci se sluchovým postižením od raného věku do stáří, a to bez ohledu na typ sluchové vady či kompenzační pomůcku, kterou jedinec využívá. Rozdíl je v míře využití a porozumění, které vyplývají z individuálních potřeb a možností každého jedince. Odezírání je velmi náročná psychická činnost. Ne každý jedinec s postižením sluchu odezírat umí, a ne každý se odezírat naučí. Jeho úspěšné osvojení však může hrát velkou roli v porozumění mluvené řeči, ve vzdělávání i v běžném životě.

Abstract

Lipreading is one of the communication systems of people with hearing impairment. We encounter it when communicating with individuals with hearing impairments from an early age to old age, regardless of the type of hearing impairment or compensatory aid that the individual uses. The difference is in the degree of usage and understanding that results from the individual needs and capabilities of each person

Lipreading is a very demanding mental activity. Not every individual with a hearing impairment can lip-read or is able to learn to lip-read. However, its successful acquisition can play a major role in speech comprehension, education and everyday life.

Klíčová slova

sluchové postižení, komunikace osob se sluchovým postižením, funkční komunikace, český jazyk, odezírání, vizualizace mluvené češtiny, pomocné artikulační znaky

Keywords

hearing impairment, communication of persons with hearing impairment, functional communication, Czech language, lipreading, visualisation of spoken language, supporting articulation signs

Úvod do problematiky

Sluchové postižení představuje velmi širokou a rozmanitou kategorii u jedinců, kteří mají různě závažné obtíže v oblasti slyšení a následně rozumění jak zvukům okolním, tak zvukům mluvené řeči. Mezi jedince se sluchovým postižením můžeme zařadit obecně jedince nedoslýchavé, neslyšící či ohluchlé. V současné době samostatnou kategorii jedinců se sluchovým postižením představují uživatelé kochleárního implantátu. Podrobnější klasifikace sluchového postižení uvádí např. Horáková (2012), Lejska (2003), Leonhardt (2001) a Šlapák, Floriánová (1999). Postižení sluchu sebou přináší *bariéru v oblasti komunikace a přirozeného osvojování mluvené řeči.* Rozsah podnětů, které jedinci se sluchovým postižením mohou aktuálně vnímat a zároveň pro ně mají informační význam, je mnohem menší než u slyšících. Slyšící mohou vnímat jak řeč, tak jakékoliv zvuky přicházející z okolního prostředí zcela přirozeně.

https://doi.org/10.36833/lkl.2020.042
licensed under CC BY-NC

Omezení možnosti vnímat nebo rozlišovat zvukové podněty a chápat jejich význam se projevuje potížemi v oblasti osvojování a využití orální řeči.

Co je společné a důležité pro všechny tyto jedince, bez ohledu na typ a stupeň sluchového postižení, je vytvoření **funkčního dorozumívacího prostředku** (Horáková, 2012). Hledání **adekvátního komunikačního systému** je problémem, který s různou mírou úspěšnosti řešila již řada odborníků.

V roce 1998 byl poprvé v historii české legislativy definován český znakový jazyk jako jeden z komunikačních systémů pro osoby se sluchovým postižením. Jednalo se tehdy o zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči. V rámci tohoto zákona byly definovány ještě další dva komunikační systémy, a to znakovaná čeština a prstová abeceda. Dalším významným okamžikem ve vymezení komunikačních systémů osob se sluchovým postižením a práva je využívat nejen ve vzdělávání, ale i v běžném životě, například při zprostředkování informací formou tlumočnických služeb, byla novelizace zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči v roce 2008. Došlo ke změně názvu zákona, jeho obsahu, odstranění termínu znaková řeč, definování osob neslyšících a osob s hluchoslepotou a v neposlední řadě byly přidány další komunikační systémy pro osoby se sluchovým postižením. Zcela nově zde byly vymezeny a definovány i komunikační systémy osob s hluchoslepotou. Aktuálně tedy hovoříme o zákoně č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění zákona č. 384/2008 Sb. Definovány jsou zde **český znakový jazyk** a jeho taktilní podoba a komunikační systémy, které vycházejí z českého jazyka. Mezi ně patří znakovaná čeština, prstová abeceda, **vizualizace mluvené češtiny**, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, **taktilní odezírání** a vibrační metoda Tadoma (zákon č. 384/2008 Sb. [online]). Výběr vhodného komunikačního systému závisí vždy na mnoha faktorech. Zde jsou na řadě odborníci, kteří jsou v úzkém kontaktu s rodinou a s dítětem s postižením sluchu (foniatr, logoped, poradce rané péče, speciální pedagog, psycholog apod.), a přirozeně i samotný jedinec s postižením sluchu, který může, ale také nemusí vybraný komunikační systém přijmout a umět si jej osvojit.

Odezírání

Odezíráním nazýváme „dovednost jedince vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit tak obsah sdělení nejen podle pohybu úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí, gestikulace rukou, celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného“ (Krahulcová, 2002, s. 193). Jde tedy o specifickou formu vizuální percepce řeči. Mezi odborníky, kteří se ve svých publikacích věnovali či stále věnují problematice odezírání, patří Janotová (1996, 1999), Strnadová (1998), Hrubý (1996), Poul (1992) nebo Pulda (1992). Například Sovák (in Krahulcová, 2002, s. 193) definoval pojem „odezírání“ následovně: „Řeč druhých lidí vnímá neslyšící odezíráním mluvních pohybů, mimiky, gestikulace, vnímáním celé aktuální situace, hodnocením situace předchozí i toho, co bude pravděpodobně následovat.“ O odezírání můžeme mluvit jako o sledování mluvené řeči v prostorových dimenzích, chápat jej jako komplexní čtení, resp. odezírání viditelných artikulačních pohybů mluvidel, pohybů celého těla, celkového postoje mluvícího, proměnlivé vzdálenosti mezi mluvícími, pauz v čase mluvení, odvozování významů viditelných artikulačních pohybů mluvidel, při odezírání artikulačních pohybů pomáhá sledování mimiky a gestikulace (Krahulcová, 2002).

Odezírání však nikdy nemůže zcela nahradit sluch a je vnímáno jako jeho nedokonalá náhrada. V historii profesionální péče o jedince se sluchovým postižením se setkáváme s různými názory na možnosti využití odezírání – od naprostého odmítání, kdy byla tato možnost dorozumění nahrazována prstovou abecedou či psanou podobou jazyka, až po velmi precizně vypracované metodiky nácviku.

Podmínky pro odezírání

Úspěšnost odezírání ve velké míře závisí na celkovém jazykovém vývoji jedince. V první řadě je třeba zmínit anticipaci, která je základem úspěšného odezírání. Odezírající anticipuje myšlenkový obsah odezíraného mluveného projevu. Aby se anticipace mohla uplatnit ve správné míře, musí mít jedinec se sluchovým postižením zúžené, ale jinak velmi široké spektrum možností k výkladu obsahu odezíraných vět. K tomu potřebné informace lze zajistit pomocí *mimiky a gestikulace mluvícího, odborné nebo věcné znalosti věci, tématu, tím, že osoba se sluchovým postižením zná předem téma rozhovoru, čímž se redukuje výřez užité slovní zásoby, kontextem, souvislostí věcnou nebo logickou, danou společenskou situací apod.* (Krahulcová, 2014).

Realizace a úspěšnost odezírání vyžaduje dodržování celé řady pravidel a vytváření vhodných podmínek. Současně je třeba se přizpůsobit situaci a individuálním schopnostem a dovednostem jedince se sluchovým postižením, s nímž komunikace probíhá. Odlišný způsob komunikace volíme jak při rozhovoru s malým dítětem nebo se starší osobou, tak i při mluvení s jedinci nedoslýchavými, s postlingvální ztrátou sluchu či s prelingválně neslyšícími. I v případě dětí či dospělých uživatelů kochleárního implantátu (dále jen KI) nalézáme určitá specifika.

Jednou z podmínek pro dosažení úspěšného odezírání je přizpůsobení mluveného projevu, který má jedinec se sluchovým postižením odezírat, jeho individuálním a momentálním psychickým i fyzickým možnostem.

K základním podmínkám pro úspěšné odezírání řadíme dvě velké skupiny – vnější a vnitřní podmínky. Mezi **vnější podmínky** řadíme *osvětlení, dokonalý a nepřerušovaný zrakový kontakt, vizuálně přiměřenou mluvní techniku (způsob výslovnosti mluvícího), řeč, její tempo a rytmus, konverzační vzdálenost mluvící osoby, momentální situaci a výškovou úroveň hlavy mluvícího a odezírajícího* (Krahulcová, 2014). V případě, že některé z těchto podmínek nejsou vhodně zajištěny, může docházet k narušení komunikačního procesu a porozumění obsahu sdělovaného. Konkrétní příklady, jak by měl probíhat nácvik odezírání či komunikace s využitím odezírání, budou představeny dále i s ohledem na věk či úroveň komunikační schopnosti jedinců se sluchovým postižením.

Vedle vnějších podmínek mluvíme o **podmínkách vnitřních**. Souvisí to s vnitřními psychickými a somatickými podmínkami trvalejšího i aktuálního rázu, například *momentálním zdravotním stavem, stavem zraku, nemocemi a bolestmi, ale i únavou, pozorností, emoční a motivační stránkou, mírou uspokojení potřeb.* Významnou roli hraje úroveň paměťových schopností včetně paměti zrakové. To vše má vliv na proměnlivost úspěšnosti v odezírání téhož jedince i za předpokladu stejných vnějších podmínek. Výkonnost odezírání podmiňují i sociální zkušenosti a úroveň sociálních vztahů (Krahulcová, 2014).

Stupně odezírání

V případě nácviku odezírání hovoříme o několika stupních, kterými jedinec se

sluchovým postižením prochází, než se naučí odezírat celé věty, rozumět jejich obsahu a využívat tento způsob komunikace v běžném životě. V případě individuální logopedické intervence či komunikace s dítětem v rodinném prostředí se jedná zpravidla vždy zprvu o využití multisenzorického přístupu (rozvoj zrakového, sluchového a hmatového vnímání), rozvoj paměti, nácvik výslovnosti jednotlivých hlásek atd., která je spojená s častým a pravidelným opakováním. ***Ideovizuální*** odezírání (popř. globální, pasivní, primární) je vnímáno jako prvotní, vstupní forma odezírání, kdy dítě se sluchovým postižením sdružuje při odezírání faciální obraz (lat. facies – tvář, obličej) s představou, nikoliv s artikulovaným slovem (Krahulcová, 2002). Dítě slova ještě nezná, vnímá je sluchem (dle stupně sluchového postižení a účinnosti kompenzační pomůcky), sleduje mluvící osobu, její tvář, výraz obličeje s artikulujícími mluvidly a má možnost si opakovaně význam slova ověřit na hračce nebo obrázku, který mu ukazujeme (Janotová, 1996).

Vizuálně-fonetické (technické, lexikální) odezírání přichází na řadu ve chvíli, kdy s dětmi se sluchovým postižením v rámci individuální logopedické intervence začínáme vyvozovat hlásky. S tímto stupněm odezírání se taktéž setkáváme při metodickém nácviku odezírání u jedinců s postlingvální ztrátou sluchu. Je součástí artikulačních cvičení zaměřených na izolované prvky, na slabiky a skupiny hlásek, při zdokonalování artikulace, při nácviku nových a obtížných slov, kde je důležité i vizuálně technické zapamatování. Zpočátku vedeme jedince se sluchovým postižením k tomu, aby identifikoval všechny viditelné a luštitelné artikulační pohyby. Postupem času je jedinec veden k tomu, aby doplňoval mezery ve vizuálních obrazech rozumovou činností (Krahulcová, 2002).

Při individuální logopedické intervenci bývají v praxi využívány ***pomocné artikulační znaky*** jako možnost vizuální, popř. i hmatové opory při uvědomění si toho, jak je hláska vyslovována (místo artikulace, pohyb mluvidel, charakter výdechového proudu, rezonance mluvidel apod.). Pomocné artikulační znaky (PAZ) jsou specifickou českou (a slovenskou) vizuálně motorickou pomůckou sloužící primárně k výuce výslovnosti. Sekundárně je však možné je využít jako podporu odezírání (Hudáková, 2008). PAZ bývají využívány u dětí se sluchovým postižením při nácviku správné artikulace jednotlivých hlásek zpravidla již v předškolním věku. Ve školním věku využíváme pomocných artikulačních znaků dále dle potřeby a preference konkrétního dítěte. Vedle PAZ se děti se sluchovým postižením seznamují s prstovou abecedou, často již v předškolním věku, systematicky pod vedením speciálních pedagogů – logopedů/surdopedů, a to jak v mateřských školách, tak v rámci individuální logopedické intervence. Ve školním věku je již znalost prstové abecedy běžná, a tak se v rámci nácviku správné artikulace a odezírání setkáváme s jejím využitím jak v rámci individuální logopedické intervence, tak napříč celým výchovně-vzdělávacím procesem. Často je využití pomocných artikulačních znaků či prstové abecedy závislé i na samotném logopedovi, který s dítětem se sluchovým postižením pracuje, a na individuálních schopnostech a preferenci dítěte.

Ideativní odezírání (rozumové, integrální) předpokládá uvědomění si faciální formy mluveného slova, uložení globálního obrazu slova nebo celé věty do zrakové paměti. Z celku pak odezírající dokáže usuzovat obsah výpovědi. Pochopí-li jedinec celkový obsah výpovědi, může pak doplnit to, co nelze odezřít. Odezírání tak dostává komplexní a konečnou formu (Krahulcová, 2002).

Složky odezírání

V praktickém nácviku odezírání se vyčleňují obvykle dvě základní složky odezírání – technická a psychická. ***Technická složka*** odezírání zahrnuje viditelnost jednotlivých hlásek českého jazyka. Ta není bohužel u všech hlásek stejná a dobrá. Spíše naopak. Nejlépe se dají odezírat samohlásky. Dominují svou viditelností, jsou dobře vnímatelné a jsou kostrou vizuální části mluvy. Tvoří v českém jazyce zhruba 40 % všech hlásek a označujeme je jako body optické opory (Janotová, 1999). Vizuální mechanismus tvoření samohlásek je ve srovnání se souhláskami mnohem jednodušší. Liší se od sebe jen velikostí čelistního úhlu, zaokrouhlením či zaostřením tvaru úst, pohybem jazyka dopředu nahoru nebo dozadu nahoru. K vzájemným záměnám samohlásek dochází zřídka a pouze v důsledku koartikulačních faktorů (Krahulcová, 2002). Pro rozpoznání slov a porozumění mluvené řeči jsou však mnohem důležitější souhlásky než samohlásky (Strnadová, 1998). Co se týče viditelnosti a rozpoznatelnosti souhlásek, vzájemně se v podobných ústních obrazech pohlcují. Souhlásky dělíme na základě typických vizuálních obrazů a typických artikulačních pohybů do kinematických skupin. V případě hlásek, které nejsou vůbec odezíratelné nebo jsou obtížně odezíratelné, se zpočátku neobejdeme bez podpory hmatového vjemu, resp. bez využití pomocných artikulačních znaků. Dobře odezíratelné jsou bilabiální a labiodentální hlásky, jsou však v dané skupině, například „p, b, m“, lehce zaměnitelné. Zde je již předpoklad znalosti pojmu, jeho významu či užití v kontextu, abychom dokázali identifikovat, zda se jedná o slovo „máma x bába x pápá“ nebo „pipi x mimi“ apod. Hůře odezíratelné jsou hlásky alveolární a velmi obtížně či takřka vůbec můžeme odezřít a identifikovat hlásky velární, palatální či laryngeální. Pomocné artikulační znaky nám mohou v mnohých situacích objasnit, o jakou hlásku se jedná, slouží jak k nácviku výslovnosti jednotlivých hlásek, tak k jejich rozpoznání při odezírání (Krahulcová, 2002).

Psychická složka odezírání neboli obsahové doplňování mezer v neúplných ústních obrazech a kombinační schopnosti se vyvíjejí a zdokonalují v souladu s *celkovým jazykovým vývojem*. Dříve byla věnována pozornost především složce technické, v současnosti se do popředí dostává právě složka psychická, která představuje logické doplňování neúplných ústních obrazů a kombinační schopnosti. Úmyslná a soustředěná pozornost je jednou z dalších nutných podmínek pro úspěšné odezírání. Je však velmi náročnou psychickou činností, a je proto velmi vyčerpávající. Uvádí se, že odezírání mluvené řeči je až desetkrát náročnější psychický proces než běžné naslouchání zvukové mluvené řeči (Krahulcová, 2002).

Vliv znalosti jazyka a funkční gramotnosti na úspěšnost odezírání

Český jazyk je pro většinu dětí se sluchovým postižením jazykem mateřským, ale není pro ně jazykem přirozeným jako pro děti slyšící. Osvojování si jazyka českého je pro děti se sluchovým postižením, především děti s těžším stupněm sluchového postižení, proces velmi náročný. Obtíže se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách (foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické). Úroveň znalosti českého jazyka u dětí se sluchovým postižením je možné zvyšovat *podporou zájmu o psanou podobu českého jazyka.* Děti, které budou od raného věku vhodným způsobem seznamovány s leporely, knihami s obrázky,

s jednoduchým textem, říkankami či krátkými příběhy, budou vnímat knihu jako zdroj zábavy a nových informací. Velmi vhodným způsobem, jak vést děti se sluchovým postižením ke čtení, resp. k oblibě práce s knihou či následně k samotné četbě, je vedení *zážitkových deníků (komunikačních deníků)*. V rámci tzv. předčtenářského období tak dochází k seznamování se s tím, že to, co si zapíšeme nebo je námi zapsáno, může mít informační hodnotu a význam i do budoucna. Doporučuje se pracovat s deníky již od velmi raného věku dítěte, kdy zpočátku rodiče, a velmi záhy již v aktivní spolupráci rodič s dítětem, deník vedou. Na počátku rozvoje komunikačních dovedností velmi dobře slouží jako „most" při komunikaci mezi dítětem se sluchovým postižením a dospělou osobou. Do deníku jsou zaznamenávány události ze života dítěte (fotografie, kresba, písmo apod.). Dítě se díky práci s deníkem dokáže lépe orientovat v čase a prostoru, rozvíjí paměť, představivost, fantazii i český znakový jazyk nebo český jazyk a prvopočáteční čtení.

Děti se sluchovým postižením tak od raného věku a následně systematicky od období předškolního věku bývají aktivně seznamovány s psanou podobou českého jazyka prostřednictvím tzv. *globálního čtení*. Dětem s těžkým sluchovým postižením či těm, u nichž není dostatečně zajištěna kompenzace sluchového postižení, se tak zajišťuje rozvoj slovní zásoby, ideálně s doprovodem znaku z českého znakového jazyka a mluveného slova (globální odezírání). Proces seznamování se s grafémy českého jazyka je u dětí se sluchovým postižením odlišný od dětí intaktních; a tím i celý proces výuky čtení, jak techniky, tak porozumění. Slyšící dítě od narození vnímá zvuky okolního prostředí, zvuky mluvené řeči a přirozeným způsobem se učí a poznává svůj mateřský jazyk – český jazyk. Při výuce čtení se učí přiřazovat grafémy k již osvojeným fonémům. Když slovo přečte, představí si pod ním jeho obsah, pokud ho má uložené ve svém slovníku. Nemusí slovo používat aktivně, ale na základě své pasivní slovní zásoby rozumí tomu, co čte, jedná-li se o ta slova, která jsou v jeho slovníku uložena. V případě dětí se sluchovým postižením, především s těžkým sluchovým postižením, tomu bývá často naopak. Seznamují se s grafémy, učí se prstovou abecedu, v rámci individuální logopedické intervence se seznamují s pomocnými artikulačními znaky a s ohledem na jejich individuální potřeby a možnosti se seznamují s jednotlivými fonémy. Slovní zásoba v českém jazyce bývá u dětí s postižením sluchu, ať již s ohledem na její kvantitu či kvalitu, nižší než u dětí slyšících. Vychází to přirozeně z tohoto důvodu, že jejich sluchová percepce je oslabena, i když je zajištěna kvalitní kompenzace a množství pojmů. Kapacita pojmů, které si děti slyšící bezděčným učením ukládají do své pasivní slovní zásoby, je u dětí s postižením sluchu mnohem menší. O to více je třeba klást důraz na *práci s psaným textem a čtení s porozuměním*, které může podporovat rozvoj slovní zásoby a znalosti gramatické stránky jazyka. Čtení s porozuměním je velmi důležité pro *rozvoj kognitivní, emocionální a sociální stránky* člověka (Hudáková, 1999). Z čteného textu dítě také poznává různé formy sociálního chování (Červenková, 1999). Porozumění čtenému textu je základem pro další vzdělávání člověka, součástí funkční gramotnosti, konkrétně formální gramotnosti a samotného procesu socializace. V dnešní době nás všude obklopují vizuální informace, proto je *funkční gramotnost* (kam patří i porozumění psanému textu) každého člověka tak důležitá. Podstatnou roli hraje ve vzdělávání, sebevzdělávání a společenském uplatnění. Práce s psanou podobou jazyka by měla být součástí každé individuální logopedické intervence.

Při komunikaci, kdy se spoléháme na odezírání, je třeba, abychom nezapomínali na to, že dítě či i dospělý jedinec se sluchovým postižením může odezřít to, co má uloženo ve svém slovníku. Tomuto slovu či slovnímu spojení i následně rozumí. Existují však i jedinci se sluchovým postižením, kteří například díky pravidelnému tréninku či dobrému nadání k odezírání odezřou i slova, kterým pak ale nerozumí, nerozumí jejich významu nebo jim odezřená slova nedávají smysl v kontextu dané situace. Ještě se s užitím tohoto pojmu v daném kontextu nikdy nesetkali. Na to vše je třeba myslet a ujišťovat se, že dítě či dospělý jedinec opravdu rozumí. V případě ***osob s postlingvální ztrátou sluchu*** je velká výhoda například to, že se s českým jazykem seznamovali za přirozených podmínek, mají velkou slovní zásobu, zkušenosti s jazykem a užitím pojmů v různých souvislostech. Nastane-li pak situace, že dojde ke ztrátě sluchu a je na řadě nácvik odezírání, tito jedinci se již mají o co opřít. Lépe si domyslí význam slov ve vztahu ke kontextu situace apod. Naproti tomu ***děti s prelingvální ztrátou sluchu*** budou mít velké obtíže při porozumění významu slov či slovních spojení pomocí odezírání, neboť těchto zkušeností s jazykem mají nepoměrně méně. Postupem tréninku jsou schopné odezírat jednotlivá slova, která obsahují dobře viditelné hlásky, slova, která se dennodenně opakují, slova, jejichž obsah můžeme ještě upřesnit současným užitím předmětu či obrázku. I v dospělosti se běžně setkáváme s osobami s prelingvální ztrátou sluchu, které mají velké obtíže při porozumění mluvené řeči prostřednictvím odezírání. Jejich porozumění je přímo závislé na znalosti českého jazyka, které zpravidla nedosahuje takové úrovně jako u osob slyšících.

Význam a role odezírání v raném věku

V případě, že je sluchová vada odhalena již ve velmi raném věku (z velké části díky realizaci screeningu sluchových vad již v porodnici), bývá rodina informována o možnostech podpory prostřednictvím služeb rané péče (v ČR tuto službu rodinám s dětmi se sluchovým postižením poskytuje Centrum pro dětský sluch TAMTAM, a to pod názvem Raná péče Čechy a Raná péče pro Moravu a Slezsko). Dalším z podstatných momentů v životě těchto rodin a ve vývoji dítěte s postižením sluchu je zajištění akustického přístupu ke srozumitelné řeči prostřednictvím sluchové protetiky. Včasným přidělením sluchadel nebo následně v některých případech voperováním kochleárního implantátu se tak podaří stimulovat specifické oblasti mozku, které ještě nebyly reorganizovány a mají zachovanou sluchovou kapacitu. Včasná kompenzace umožňuje rozvoj komunikačních schopností dětí již v raném věku a minimalizuje tak důsledky sluchové vady, které se mohou projevit právě v oblasti jazyka a komunikace. Při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením je nezbytné již od nejútlejšího věku užívat co nejvíce jednoduchých slov a vět, které se dítě v každodenních situacích při častém užívání naučí odezírat. V některých případech se je postupně naučí identifikovat i sluchem a používat při běžném hovoru a hře. Děti slyšící, oproti dětem se sluchovým postižením, si často všímají různých zvuků v okolí, které je motivují k doptávání se jejich původu, významu atd., kdežto v případě dětí se sluchovým postižením musíme být my těmi, kteří na zvuky v našem okolí děti se sluchovým postižením upozorní. Stejně tak je to s pojmenováním různých věcí, situací a činností kolem nás. Nesmíme zapomínat na to, že s dítětem se sluchovým postižením musíme systematicky komunikovat – mluvit mnohem více než na dítě

slyšící, věnovat mu více pozornosti, slova trpělivě a vícekrát opakovat kdykoli to situace vyžaduje (Škodová, Jedlička, a kol., 2003). Osvojování zvukové řeči u dětí se sluchovým postižením naráží zpravidla na těžkosti slyšení z kvalitativního i kvantitativního hlediska a vyžaduje, i při používání kompenzačních pomůcek, pravidelnou, systematickou stimulaci. Individuální logopedická péče se prostřednictvím speciálních metod založených na *zrakovém a hmatovém vnímání* snaží o dosažení srozumitelného mluveného projevu (Lechta, 2002).

Komunikace s dítětem se sluchovým postižením v raném věku vyžaduje ze strany dospělého jedince, nejčastěji matky a dalších členů rodiny, zvýšenou pozornost s ohledem na četnost udržování zrakového kontaktu při komunikaci. Vzhledem k tomu, že dítě je do jisté míry ochuzeno o zvukové podněty, ať již co se týče jejich kvality, tak i kvantity, snažíme se hledat kompenzační mechanismy, jejichž pomocí eliminujeme dopad sluchového postižení nejen na komunikační schopnost dítěte, ale i na celkový rozvoj jeho osobnosti. Vždy vedeme matku a další členy rodiny k tomu, aby tzv. neutichli. To znamená, aby nejen stále na dítě hovořili mluvenou řečí, ale také, aby komunikace s dítětem probíhala v době, kdy je matka (jiný komunikační partner) v zorném poli dítěte, a jakmile se to podaří, tak i navázat oční kontakt. Zpočátku se jedná jen o velmi letmé okamžiky, kdy dítě registruje obličej matky, fixuje předměty kolem sebe zrakem apod. *Upoutání pozornosti* dítěte je možné formou doteku, lehkého pohlazení na noze či bříšku, jemným uchopením části těla apod. Postupně se daří po navázání zrakového kontaktu dítě chvilku zaujmout – výraznou mimikou, úsměvem, gestem, předmětem vždy s doprovodem mluveného slova. Tímto trénujeme záměrné udržení pozornosti a oční kontakt s dítětem. Postupně učíme dítě *přenášet pozornost* mezi mluvčím a předmětem. Zde již vnímáme zárodky a počátky nácviku odezírání. Dítě si začíná uvědomovat, že při udržování očního kontaktu s matkou dochází k předávání informace – ke komunikaci. Dítě si upevňuje základní dovednost pro navázání komunikace. Ta může být následně formou mluvené řeči, kdy se dítě přirozeně učí i odezírat, nebo to může být prostřednictvím využití znaků z českého znakového jazyka, kdy je taktéž nutný oční kontakt. Bohužel některé děti nemají tento návyk vytvořený, nemají osvojena základní pravidla pro komunikaci, nenavazují oční kontakt, popř. jej naváží, ale neudrží, a komunikace tak nemůže probíhat přirozeným způsobem. Předpokladem pro zahájení nácviku nejen odezírání, ale i jakéhokoli komunikačního systému pro osoby se sluchovým postižením, je zrakový kontakt podmínkou.

Ve chvíli, kdy jsme si jisti a všímáme si toho, že *dítě cíleně zaměřuje pohled na matku*, její obličej, sleduje pohyby úst, začínáme s vytvářením slovní zásoby, kterou bude moci dítě postupem času bezpečně odezírat. Dítě se musí naučit uvědomovat si, že každá věc má svůj název, své jméno, a toho můžeme dosáhnout v souvislosti s cvičením odezírání vybraných slov. Budeme se maximálně zaměřovat na využití zbytků sluchu s použitím kompenzační pomůcky (sluchadla, KI) a využitím zraku. Začínáme zpravidla jedním slovem. Jakmile dítě zvládne osvojit si význam slova důkladně a správně, přišla chvíle na systematické budování slovníku slovo za slovem. První, námi vybrané slovo, je třeba užívat při hře i v každé vhodné situaci. *A jak první slovo vybrat*? Nejčastěji se jedná *o slovo, s nímž se dítě setkává neustále po celý den*. Toto zpravidla splňuje název *oblíbené hračky*, název nějakého kousku oblečení či nějaký předmět. Mělo by se jednat o věc, která dítě zajímá. Současně musíme pamatovat na to, *aby se vybrané slovo dalo dobře odezírat*. Většinou nás napadne více slov. Z těchto vybíráme často to, které se dá odezírat nejlépe. Posledním významným předpokladem pro výběr vhodného slova je jeho upotřebitelnost. Musíme vyhodnotit, zda námi vybrané slovo budeme moci s dítětem používat při mnoha příležitostech, v mnoha situacích, při hrách apod. Slovo je třeba uvádět do spojitosti s předmětem a nepoužívat jen izolovaně, ale i v krátkých větách (Poul, 1992).

Shrneme si tedy nejdůležitější hlediska pro volbu slova:

1. První slovo pro odezírání má označovat známý předmět.
2. Tento předmět má dítě mimořádně zajímat.
3. Zvolené slovo se musí snadno odezírat.
4. S vybraným slovem se dítě bude během dne často setkávat.

V rozvoji *funkční komunikace u dítěte s postižením sluchu v raném věku* sehrává často roli podpora rodiny poradkyněmi rané péče. Ty s rodinou pracují v pravidelných intervalech a seznamují ji s vhodnými postupy práce, pomůckami apod. Velmi často je rodině doporučeno podporovat rozvoj komunikace s využitím znaků z českého znakového jazyka. Zde má pak dítě možnost si již ve velmi raném věku vytvářet pojmový slovník sestavený ze znaků. Ve chvíli, kdy dítě s postižením sluchu dospěje do fáze, že díky péči rodiny, odbornému vedení a přínosu kompenzační pomůcky (sluchadel, KI) začíná vnímat kromě okolních zvuků i zvuky mluvené řeči, začínáme dítě podporovat v porozumění mluvené řeči (s ohledem na fyzický věk, sluchový věk apod.). Stále však podporujeme komunikaci s využitím znaků, dbáme na udržování očního kontaktu, předkládáme dítěti konkrétní předměty, pojmenováváme a podporujeme tak přirozeným způsobem i dovednost odezírat.

Význam a role odezírání v předškolním věku

U dětí s prelingválním postižením sluchu, u nichž byla sluchová vada odhalena již v raném věku, navazujeme na dosažené komunikační schopnosti a dovednosti a pokračujeme v rozvoji vybraného dominantního komunikačního systému. Současně podporujeme rozvoj i dalších komunikačních systémů, bezpochyby se bude jednat právě i o rozvoj mluvené řeči i za předpokladu, že dítě primárně využívá český znakový jazyk. Ten je pro některé děti s postižením sluchu ideální volbou, a především zpočátku dobře srozumitelný. Představuje rovnocennou náhradu mluvené formy většinového jazyka a plní všechny její funkce, resp. funkci komunikačního prostředku a prostředku, kterým dítě získává informace o okolním světě. V případě, že si dítě osvojí jazykový systém jednoho jazyka (i českého znakového jazyka), a to na rovině percepce i produkce, lze na této znalosti budovat výuku druhého jazyka (českého jazyka).

Jak bylo již zmíněno, přistupujeme v období předškolního věku k seznamování se s *globálním čtením, s grafémy a fonémy českého jazyka, prstovou abecedou, pomocnými artikulačními znaky i s odezíráním*. V rámci individuální i skupinové logopedické intervence pracujeme s hlasem dítěte. Může se stát, že dítě s postižením sluchu neužívá hlas vědomě. Zde přichází na řadu využití různých postupů a pomůcek (vnímání vibrací dítětem na těle mluvící osoby i na sobě samém – hruď, krk, tváře, nos, temeno hlavy apod., PC programy s vizuální kontrolou – např. Speechviewer, Mentio – hlas, fonátor, dechové hudební nástroje, logopedické zrcadlo atd.).

Vždy vycházíme z individuálních schopností a dovedností dítěte. Některé děti s postižením sluchu ve věku tří let navazují oční kontakt, mají osvojený funkční komunikační systém (český znakový jazyk, mluvenou řeč s podporou znaků z českého znakového jazyka, či jen mluvenou řeč), jiné děti se svými rodiči v tomto období teprve budují vhodný komunikační systém. Některé děti již v rámci udržování očního kontaktu při komunikaci využívají i podpory odezíráním, jiné se na odezírání vůbec nezaměřují, neboť k tomu nebyly vedeny, či tento způsob příjmu informací odmítají.

Opět se snažíme zaměřit se na přípravu vhodných podmínek pro práci s dítětem či pro komunikaci, pokud chceme odezírání trénovat. Budeme-li mít špatné osvětlení místnosti, dítě bude brzy unavené. Bude-li dítě oslněno, nebude se mu dařit odezírat.

Výška hlavy dítěte a dospělého by měla být stejná, je třeba se snížit do zorného pole dítěte (např. posadit na vyšší židli dítě, pedagog sedí na nižší židli, popř. na zemi, ale tak, aby výšková úroveň hlavy dítěte a dospělého byla stejná).

Logoped při nácviku odezírání využívá ***pomocných artikulačních znaků***, které zpřesňují způsob artikulace jak jednotlivých hlásek, tak následně i celých slov. Dítě si i lépe pamatuje, které hlásky ve slově jsou obsaženy. Opět je zde třeba zohlednit věk dítěte, úroveň jeho artikulace, zrakové percepce apod. Dítě si ohmatává tváře logopeda, má možnost vnímat vibrace, rezonanci mluvidel, pohyb dolní čelisti, znělost/neznělost při artikulaci vybraných hlásek. Stejně tak si ověřuje i na svém těle, zda má obdobný vjem jako při kontaktování logopeda. Používáme současně obrázky či konkrétní předměty. Fonémy se snažíme spojovat i s grafémy a podporovat tak jejich zapamatování. Zařazujeme cvičení na *rozvoj zrakové paměti a diferenciace.*

Nácvik odezírání může probíhat na zemi, kdy dítě s logopedem sedí naproti sobě. Dítě se koncentruje na obličej a ústa logopeda, který uchopuje ruce dítěte a jednu přikládá na své tělo a druhou na tělo dítěte. Snaží se o zpřístupnění prožitku a vjemu dítěte při artikulaci vybrané hlásky či slova. Nácvik odezírání realizujeme dále před zrcadlem, kdy logoped i dítě sedí vedle sebe.

Dítě s postižením sluchu se musí postupně naučit vnímat obličej mluvícího, vnímat pohyby úst, pozorovat ústa apod. Z naší strany můžeme podporovat vnímání pohybů úst hmatem, tzn. ruku dítěte přikládat na ústa mluvících, mluvit u ouška, položit dlaň na hrdlo, hrudník, tváře, nos apod.

Již od raného věku sledujeme dítě, kdy navazuje oční kontakt, vždy tohoto využíváme pro navázání kontaktu/komunikace a krátké sdělení dítěti. Dítě si tak uvědomuje a fixuje, že poté, co s námi naváže oční kontakt, přichází „odpověď". Může to být gesto, výrazná mimika, znak, slovo či kombinace výše uvedeného.

Při nácviku nových slov a tréninku odezírání vybíráme slovo (viz výše) označující oblíbenou hračku, osobu či činnost. Je třeba vždy slovo vidět ve spojení se skutečností, kterou slovo vyjadřuje. Vztah mezi odezíraným slovem (obraz postavení a pohybů mluvidel) a skutečností musí být častým cvičením upevněn tak, aby si při odezírání slova „auto" vybavilo dítě představu auta, a obráceně, když dítě spatří auto, vybaví se mu představa odezíraného slova. Je třeba si uvědomit, že i slyšící dítě musí mnohokrát slovo slyšet, než mu dovede porozumět (Poul, 1992).

Při budování nových slov vycházíme zpočátku vždy ze skutečných předmětů. Zapojujeme slovo do krátkých vět. Např.: Auto. Tady – auto. Tady je auto. Kde je auto? Dej mi auto. Mám auto. Nemám auto.

Ve větě říkáme slova pokud možno až na konci věty a ve větách různých typů. Sdělujeme jen to podstatné.

Při *prohlížení a popisu obrázků v knihách* je třeba knihu držet tak, aby dospělému nezakrývala obličej.

V souvislosti s nácvikem odezírání zapojujeme hry na rozvoj zrakové percepce (paměť, diferenciace, identifikace, analýza, syntéza – dle věku, schopností a zájmu dítěte).

Nácvik odezírání v tomto věku velmi často úzce souvisí s vyvozováním hlásek českého jazyka, jejich fixací a automatizací, rozvojem slovní zásoby, uvědomováním si zvukové stránky řeči (pokud to stupeň sluchového postižení a funkčnost kompenzační pomůcky umožňuje), psané podoby (grafémy, prstová abeceda) a vizuální podoby mluveného jazyka (kinémy), které jsou zprostředkovány pomocí logopedického zrcadla a zařazením pomocných artikulačních znaků do celého procesu.

V období předškolního věku nastává pro rodinu a dítě velký zlom ve chvíli, kdy dítě nastupuje do mateřské školy. Nejprve s tím souvisí příprava a výběr vhodného předškolního zařízení. Odhlédneme-li od typu zařízení (inkluzivní prostředí MŠ, MŠ pro sluchově postižené, MŠ logopedická apod.), které se liší především počtem dětí ve třídě a zajištěním speciálně pedagogické péče přímo v rámci každodenního režimu v MŠ či naopak mimo MŠ na základě individuálního vedení dítěte na jiném pracovišti (logopedická ambulance, SPC pro sluchově postižené apod.), zajímá nás, jak je dítě připraveno na komunikaci v kolektivu dětí za přítomnosti pedagogů, popř. asistenta pedagoga. Dítě, které navazuje oční kontakt, má funkční komunikační systém, který dále rozvíjí, má slovní (popř. znakovou) zásobu, zvládá již globálně odezírat některá slova apod., bude zajisté v komunikaci jistější a úspěšnější než dítě, kterému se ještě nepodařilo toto zvládnout. Často je to i jeden z faktorů, který zmiňujeme při zvažování výběru vhodného předškolního zařízení.

Mateřská škola, vedle péče a výchovy rodičů, hraje nezastupitelnou roli právě v rozvoji komunikace a socializace dítěte. V průběhu docházky do mateřské školy sledujeme u dětí s postižením sluchu, jak se rozvíjí ve všech oblastech, obdobně jako u dětí intaktních. V případě dětí s postižením sluchu klademe ale zvýšený důraz na průběžné hodnocení rozvoje sluchové percepce (od detekce až po porozumění v různých poslechových podmínkách a prostředích), porozumění mluvené řeči, popř. porozumění znakovému jazyku, pokud jej dítě využívá, a určitě míru využití odezírání pro úspěšné porozumění mluvené řeči. V rámci nácviku na percepční test u dětí často sledujeme nejistotu, je-li dítěti umožněno jen poslouchat bez možnosti podpory odezíráním, ovšem s podporou odezírání již dítě zdárně slovo identifikuje. O to víc dbáme na to, aby během běžné komunikace s rodiči, pedagogy či ostatními dětmi mělo možnost udržovat zrakový kontakt. Vedle toho samozřejmě trénujeme a sledujeme reakce dítěte i bez možnosti odezírat. Vždy si musíme vyhodnotit, z jakého důvodu případně „bráníme" dítěti v očním kontaktu. Nejčastěji se jedná o situace, během kterých probíhá diagnostika, hodnocení sluchové percepce, hodnocení přínosu kompenzační pomůcky apod.

Před nástupem do školy v rámci diagnostiky školní zralosti hodnotíme u dětí s postižením sluchu taktéž oblast sluchové percepce jako u dětí intaktních. Velmi často však do testů aplikujeme na základě vlastních zkušeností různé formy modifikací zadávání testových úloh. Například v případě hodnocení úrovně fonematické diferenciace, jak bylo již výše zmíněno, realizujeme úkol bez možnosti odezírat a následně i s možností odezírání. Pokud je dítě v tomto případě úspěšnější, můžeme

předpokládat, že zajištění očního kontaktu a odezírání bude zvyšovat míru porozumění dítěte ve škole. Máme-li úkol typu: „Jakou hlásku slyšíš na začátku slova?“, můžeme opět po neúspěšném pokusu zařadit odezírání. V některých případech, například u neslyšících dětí, které pracují s psanou podobou jazyka, a zpravidla, jsou-li k tomu vedeny, ovládají prstovou abecedu, můžeme modifikovat úkol typu „urči první hlásku ve slově“ na „urči první písmeno na začátku slova“. V tuto chvíli sledujeme, jak dítě vnímá český jazyk, jak umí pracovat s grafémy (namísto fonémů), popř. do jaké míry mu právě zvuková podoba slova s podporou odezírání dává představu o pojmu, který byl vysloven, a zda mu díky možnosti podpory odezírání zajistíme porozumění pojmu. Naopak někdy máme děti s postižením sluchu, které mají velmi dobré nadání na odezírání nebo i velmi dobrou úroveň sluchové percepce, slovo zopakují zcela přesně, ale jeho význam neznají. V tuto chvíli sice víme, že dítě výborně slyší, ale nerozumí, nebo výborně odezírá, ale není schopno význam slova identifikovat. Na toto bychom se měli zaměřovat již po celou dobu předškolního věku.

Význam a role odezírání ve školním věku

Ve chvíli, kdy dítě nastupuje do základní školy, mělo by být připravené na výuku čtení a psaní. Předpokládá se znalost českého jazyka, který je výukovým komunikačním systémem (v mluvené i psané podobě). Musíme pamatovat na to, že rozdíly v míře úspěšnosti dětí s postižením sluchu budou patrné ve výkonech v rámci běžné komunikace a komunikaci používané ve školním prostředí. Běžná řeč je mnohokrát procvičena, pojmy jsou stálým opakováním upevněny. Běžná komunikace je i méně náročná, jednodušší, často stereotypní. Naopak školní, výuková komunikace je mnohem náročnější. *Výuková komunikace* nemusí odpovídat ani intelektu dítěte, ani jeho dobře rozvinuté řeči běžné. Často však rodiče i pedagogové očekávají u výukové komunikace stejnou úroveň, jakou má dobře rozvinutá běžná komunikace. Na žáky jsou pak kladeny neadekvátní požadavky. Nerozumí tomu, proč výsledky neodpovídají jejich očekávání. Žák se sluchovým postižením potřebuje na upevnění mnohem větší počet opakování, který mu systém našeho školství, pro velkou obsažnost učiva, nemůže zajistit.

Ve škole se setkáváme s různými výukovými metodami. Někteří pedagogové volí raději frontální typ výuky, nepohybují se moc po třídě, jiní naopak ano. Prochází během výkladu celou třídou a dostávají se mimo zorné pole žáka s postižením sluchu. Někteří pedagogové často současně píší na tabuli a pokračují ve výkladu učiva. Ve chvíli, kdy se pedagog dostává mimo zorné pole žáka, otáčí se k němu zády nebo má před sebou učebnici/papír/sešit a dítě mu nevidí na ústa, není odezírání umožněno. Třída je prostředí, které je akusticky náročnější než klidná místnost, kde jsou přítomny 2–3 osoby (pokoj doma nebo pracovna speciálního pedagoga/logopeda). Je zde velmi ztížen kvalitní poslech mluveného projevu pedagoga pouze s kompenzační pomůckou, resp. žák s postižením sluchu je po určité době unavený a nedokáže se koncentrovat tak dlouho jako jeho slyšící spolužáci. Únava však může nastupovat i ve chvíli, kdy je odezírání zajištěno, ale pokud je výklad dlouhý a odezírání je vyžadováno bez pauzy po většinu vyučovací hodiny, je dost pravděpodobné, že i tak bude pozornost žáka klesat. Na to vše je třeba během výuky pamatovat a aktivity střídat. Určitým řešením a pomocí k lepšímu poslechu a porozumění řeči v akusticky náročném prostředí jsou různé formy bezdrátové technologie (např. FM systém, Roger).

V rámci speciálně pedagogické diagnostiky, která bývá realizována v souvislosti s nastavením podpůrných opatření ve vzdělávání u žáků se sluchovým postižením, se zaměřujeme mimo jiné na úroveň sluchové percepce a porozumění řeči s využitím kompenzační pomůcky a také na s tím související míru potřeby podpory porozumění s využitím odezírání. Jednou z aktivit je opakovat vyslovená slova po speciálním pedagogovi bez možnosti odezírání. Kromě izolovaných slov bývají předříkávána nejen slova, ale i slovní spojení, popř. celé věty. Aktivitu můžeme realizovat tak, že stojíme za zády dítěte, popř. následně, když chybuje, v pozici naproti němu, ale stále bez využití podpory odezírání. Ústa jsou zakryta (např. listem papíru). Pokud žák chybuje, zkoušíme tentýž úkol s podporou odezírání. Umožňujeme mu tedy sledovat celý obličej včetně úst, resp. pohybů mluvidel při artikulaci. Žáci se sluchovým postižením mohou chybovat v plnění úkolů z různých důvodů.

Jedním z příkladů je, že žák opakuje slova, u nichž má pocit, že je slyší, velmi sebejistě, přesto se jedná o slova, která ve skutečnosti nebyla vyslovena. Např. při vyslovení slova (uvedené na prvním místě) žák opakuje a vyslovuje slovo na druhém místě uvedené: cítí – svítí, poleno – koleno, teta – táta, těsto – město, tisíc – měsíc, mrak – drak, kuchař – ukaž. Slova vyslovená žákem existují a jsou to s největší pravděpodobností slova, která se mu vybaví rychleji, neboť jsou to slova, která zná, používá a rozumí jejich obsahu. S odezíráním byla chybovost minimální, co se opakování správné podoby vysloveného slova týče, ale naopak bylo patrné váhání ve smyslu významu slova. Zde je třeba se o významu slova bavit, vysvětlit si jej a případně i zapsat do pojmového deníku, který si žák vede. Přesto v běžné komunikaci se většinou porozumění řeči daří, obtíže nastávají spíše ve výukové komunikaci, při vysvětlování či opakování učiva v naukových předmětech apod. Stejně tak tomu je i u slovních spojení či vět. Kontext situace může žákovi pomoci s pochopením významu. Někdy dochází k nahrazení pojmu jiným pojmem. Smysl věty byl pochopen, ale slovo, které dítě nezná, ani nezopakuje, buď vypustí, nebo nahradí jiným. Jsou však i takové situace, kdy má žák se sluchovým postižením velmi dobrou úroveň sluchové percepce, opakuje zdatně a bez chyb slova, která jsou mu předříkávána bez odezírání, ale jejich obsahu nerozumí. Zde je třeba věnovat zvýšenou pozornost rozvoji slovní zásoby a porozumění.

Význam a role odezírání v dospělosti

Odezírání hraje významnou roli v komunikaci u velké části osob se sluchovým postižením, ať se již jedná o dospělé osoby s prelingválním postižením sluchu, nebo i osoby s postlingvální ztrátou sluchu. Stejně tak v akusticky náročných podmínkách bude pro osoby nedoslýchavé velkou pomocí možnost opřít se o odezírání a budou vděčné za navázaný zrakový kontakt s komunikačním partnerem. Oproti dětem a žákům se sluchovým postižením mají dospělé osoby již určitou zkušenost s českým jazykem, jak v oblasti slovní zásoby, tak co se týče znalosti jeho gramatické stránky. V případě *jedinců s prelingválním sluchovým postižením* (těžká nedoslýchavost či hluchota) bývá i v dospělosti slovní zásoba českého jazyka na nižší úrovni než u slyšících, stejně tak zkušenosti s gramatickou strukturou jazyka, což může ve velké míře negativně ovlivňovat úspěšnost komunikace mluvenou řečí i se zajištěním podmínek pro odezírání. Zde platí opět pravidlo, že *můžeme odezírat to, co máme*

uloženo ve svém slovníku, tzn. slova, která známe, kterým rozumíme, a v kontextu, v kterém jsme se s danými slovy již setkali. Proto platí pravidlo krátkých sdělení, jednoduchých vět, neužívání cizích slov apod. O to víc, když se s daným jedincem neznáme a nevíme, jaká je úroveň jeho českého jazyka. Většinou se jedná o osoby, jež primárně komunikují českým znakovým jazykem, který mají osvojený na velmi dobré úrovni, a český jazyk je pro ně jazykem nepřirozeným, cizím. U jedinců s prelingválním sluchovým postižením, kteří jsou nedoslýchaví a mají sluchovou vadu úspěšně kompenzovanou sluchadly, očekáváme jinou úroveň znalosti českého jazyka, dobré porozumění řeči v klidném, akusticky vhodném prostředí, ale v případě, že tyto podmínky zajištěny nejsou, budou zcela přirozeně vděční za možnost zrakového kontaktu a odezírání. Ve skutečnosti i lidé slyšící, kteří jsou v hlučném prostředí, velmi často o odezírání přirozeně usilují a zapojují jej do příjmu informací. Jiná situace je u *osob s postlingvální ztrátou sluchu*, která nastala v období dospívání či dospělosti a byla v krátké době po zjištění sluchové vady kompenzována (sluchadly či KI). Zde budujeme dovednost odezírat na zkušenostech každého takového jedince, vycházíme z toho, že český jazyk si osvojil za zcela přirozených podmínek, má velmi dobrou zkušenost s českým jazykem a jeho znalost nejen v mluvené, ale i psané podobě. Zde se zaměřujeme na různá cvičení, kdy tyto jedince – kromě uvědomění si pohybu mluvidel při artikulaci jednotlivých hlásek či slov při současném sledování se v zrcadle – vedeme k doplňování písmen do napsaných slov, kde vybraná písmena chybí. Chybí zpravidla ta písmena, která jsou v případě vyslovení slova, v tomto smyslu máme na mysli kinémy, špatně viditelná a identifikovatelná. Při nácviku odezírání již využíváme i celých vět a opíráme se o kontext situace, který může velmi dobře k porozumění napomoci.

Shrnutí

Komunikace s osobami se sluchovým postižením představuje velmi rozmanitou nabídku komunikačních situací, v jejichž rámci je možné využívat kombinaci různých komunikačních systémů a přístupů. Každá komunikační situace může vyžadovat jiný přístup, stejně tak každý jedinec se sluchovým postižením může preferovat jiný způsob komunikace v různých situacích. V raném a předškolním věku je třeba, abychom byli těmi, kteří se dokážou pomalými krůčky na základě pozorování a času stráveného s dítětem přizpůsobit možnostem dítěte a s trpělivostí zkoušejí aplikovat doporučené postupy při budování funkčního komunikačního systému. Součástí komunikace s každým dítětem s postižením sluchu bude bezpochyby navazování očního kontaktu, prodlužování doby udržení očního kontaktu a využívání tohoto času pro zprostředkování informace, i když velmi krátké. Ve chvíli, kdy rodič na své dítě promlouvá pomalu, jednoduchými slovy či slovními spojeními, může přirozeným způsobem podporovat uvědomění dítěte, že tyto pohyby mluvidel, mimika apod. mají pro něj mít informační význam. Odezírání je bezpochyby součástí každé komunikace s jedincem se sluchovým postižením, která probíhá mluvenou řečí (i když je doprovázena znaky, gesty či obrázky), jen se liší míra potřeby odezírání a jeho využitelnosti u konkrétního jedince. V předškolním či školním věku bude hrát odezírání roli v situacích, kdy buď budujeme novou slovní zásobu, nebo je-li kolem nás větší ruch a musíme opřít i o vizuální vjem při příjmu informací, protože kompenzační pomůcka, která v běžných situacích zajišťuje kvalitní poslech, již není dostačující. Stejně tak tomu bude i v běžném životě, ať již v období školního věku, či následně v dospělosti. Situacím, které jsou poslechově náročné, budou osoby se sluchovým postižením běžně vystavovány, a pokud budou umět odezírat, budou-li k této dovednosti vedeny od raného věku, velmi rády tohoto využijí. Zajistí si tak lepší porozumění a zapojení se do společnosti, volnočasových aktivit, kulturních akcí, profesního života apod.

Literatura

ČERVENKOVÁ, A. 1999. Praha: FRPSP.

HORÁKOVÁ, R., 2012. Sluchové postižení – úvod do surdopedie. Praha: Portál. ISBN 80-262-0084-0.

HRUBÝ, J. 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 2. díl.* Praha: Septima. ISBN 80-7216-006-0.

HUDÁKOVÁ, A. 2008 *Prstová abeceda pro tlumočníky*. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, o. s. ISBN 978-80-87153-38-3.

JANOTOVÁ, N., 1996. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí.* Praha: Septima. ISBN 80-85801-84-1.

JANOTOVÁ, N., 1999. *Odezírání u sluchově postižených dětí*. Praha: Septima. ISBN 80-7216–82-6.

KRAHULCOVÁ, B. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.

KRAHULCOVÁ, B. 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 80-903863-2-6.

LECHTA, V., 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5.

LEJSKA, M., 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-9.

LEONHARDT, A., 2001. Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-967180-8-8.

STRNADOVÁ, V. 1998. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: Gong. ISSN 0323-0732.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. 2003. *Klinická logopedie*. Praha. Portál. ISBN 80-7178-546-0.

ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P., 1999. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a fonoatrie.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-67-2.

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony [online]. [cit. 2020-09-30]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384